

De invloed van gehechtheid bij tweejarigen op leesinteresse in de kleuterperiode*

A. G. BUS

Vakgroep IDOK, Rijksuniversiteit te Groningen

M. H. VAN IJENDOORN

Vakgroep WEP, Rijksuniversiteit te Leiden

Samenvatting

Binnen de Bowlby-Ainsworth gehechtheids-theorie is nagegaan of de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie tussen jonge kinderen (ongeveer 24 maanden oud) en hun moeder effect heeft op de leesinteresse in de kleuterleeftijd. Uit de resultaten blijkt dat kinderen die op tweejarige leeftijd veilig gehecht waren, op vijfjarige leeftijd meer belangstelling voor het geschreven woord tonen dan kinderen die op tweejarige leeftijd onveilig gehecht waren. In de discussie wordt onder meer ingegaan op de implicaties van vroege emotionele ervaringen binnen het gezin voor de latere cognitieve ontwikkeling.

1 Inleiding

De gehechtheidsrelatie tussen kind en opvoeder kan verstrekkende gevolgen hebben voor de cognitieve ontwikkeling. In de eerste twee levensjaren draagt een goede emotionele band ertoe bij dat het kind zich veilig en geborgen weet. Vanuit de veilige basis van de gehechtheidsrelatie is het in staat onbekomerd de sociale en fysieke omgeving te verkennen. In een stressvolle omgeving – bij-

voorbeeld alleen met de proefleider in de spelkamer – raakt het veilig gehechte kind niet zodanig van de kook dat het zelfs bij terugkeer van de moeder of vader geen aandacht meer heeft voor het speelgoed. Angstig gehechte kinderen daarentegen voelen zich door de vader of moeder in de steek gelaten, hebben eigenlijk weinig vertrouwen in de toegankelijkheid van de opvoeder, en zien zijn vertrek uit de onbekende omgeving als een bevestiging van hun geringe vertrouwen. Ze 'klappen' dan ook 'dicht' en hebben uitsluitend nog aandacht voor de opvoeder, ook na diens terugkeer. Het speelgoed wekt bij hen geen nieuwsgierigheid meer op en wordt ofwel erg stereotyp gemanipuleerd, ofwel volkomen genegeerd (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Van IJendoorn, Tavecchio, Goossens & Vergeer, 1985).

Er worden steeds meer aanwijzingen gevonden dat kinderen ook in de peuter- en kleuterleeftijd gevolgen ondervinden van de kwaliteit van hun gehechtheidsrelatie met de opvoeder (Riksen-Walraven, 1983). Uit longitudinaal onderzoek is gebleken dat veilig gehechte kinderen ook op 2½- (Hazen & Durrett, 1982) en 5-jarige leeftijd (Arend, Gove & Sroufe, 1979) meer geneigd zijn de omgeving te exploreren dan de angstig gehechte kinderen. Veilig gehechte kinderen zijn in de peuterleeftijd ook leergieriger en nieuwsgieriger (Waters, Wippman & Sroufe, 1979) en leggen een groter enthousiasme bij het oplossen van een taakje aan de dag (Matas, Arend & Sroufe, 1978). Daarnaast is een harmonieuze opvoeder-kind relatie een goede basis voor instructie. Opvoeder en kind zijn emotioneel zo goed op elkaar ingespeeld dat de overdracht van kennis en vaardigheden soepel kan verlopen. De opvoeder weet welke ondersteuning en welke ruimte het kind nodig heeft om een moeilijk taakje tot een goede oplossing te brengen. Het kind op zijn beurt durft ook opdrachten aan die aanvankelijk enigszins te moeilijk voor hem zijn omdat hij het vertrouwen heeft dat de opvoeder zal inspringen als hij er zelf niet geheel in slaagt een oplossing te vinden (Bretherton,

* De auteurs zijn mw. drs. T. Akkerman en mw. drs. S. van Vliet-Visser erkentelijk voor hun bijdrage aan het verzamelen van de gegevens. De scores op de gehechtheidsschalen, alsmede de classificatie zijn ontleend aan Goossens (in prep.). Scores voor huilgedrag en exploratie zijn daaraan door de tweede auteur toegevoegd. Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door een subsidie van het Nederlands Comité voor Kinderpostzegels.

Bates, Benigni, Camaioni & Volterra, 1979; Van IJzendoorn et al. 1985).

Uit onderzoek van Sroufe (1983), Sroufe, Fox & Pancake (1983) en Van IJzendoorn & Van Vliet-Visser (1986) is verder gebleken dat veilig gehechte kinderen in de kleuterleeftijd sociaal emotioneel beter zijn toegerust voor het exploreren van nieuwe verschijnselen en het overwinnen van de onvermijdelijke barrières daarbij, dan de angstig gehechte kinderen. Kinderen die op 1½- en 2-jarige leeftijd veel angstig gehechtheidsgedrag aan de dag leggen blijken 3 à 4 jaar later minder ego-veerkracht en minder optimale ego-controle te laten zien (vgl. Block & Block, 1980). 'Veerkracht' betekent hier flexibiliteit en persistentie bij het overwinnen van moeilijkheden, terwijl 'controle' duidt op de mate waarin emoties gereguleerd worden (zie Van Lieshout, Riksen-Walraven et al., 1983). Angstig gehechte kinderen stellen zich in de kleuterleeftijd sterk afhankelijk van de kleuterleidster op, ook in situaties waarin veilig gehechte kinderen relatief zelfstandig uit de voeten kunnen en daardoor optimaal protijt hebben van de leerervaringen die de omgeving hen biedt (Sroufe et al. 1983).

De vraag die we in dit artikel aan de orde willen stellen, heeft betrekking op een van de belangrijkste terreinen waarop kleuters kunnen exploreren, namelijk de wereld van het geschreven woord. Binnen de Bowlby-Ainsworth gehechtheidstheorie is nagegaan of de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie tussen jonge kinderen (ongeveer 24 maanden oud) en hun moeder effect heeft op de ontwikkeling van het lezen en de belangstelling voor het geschreven woord in de kleuterleeftijd. Het is daarbij ons doel kenmerken van interacties binnen het gezin te identificeren die het leren van specifieke vaardigheden op latere leeftijd vergemakkelijken of juist bemermeren. Nu is erg weinig empirisch onderzoek voorhanden om de stelling te bewijzen dat een goede kwaliteit gehechtheidsrelatie niet alleen tot meer exploratie en leergierigheid leidt, maar ook het inleiden in het leesproces vergemakkelijkt. Wel zijn er signalen uit het klinisch onderzoek die wijzen op de relevantie van een dergelijke vraag.

Zo suggereren Heard & Barrett (1982) dat het leren lezen van sommige kinderen ondanks een normale intelligentie en zonder aantoonbare neurologische problemen,

wordt vertraagd als gevolg van angstige gehechtheidsrelaties van het kind met zijn opvoeders. Zonder een veilige haven voor tijden van nood ontwikkelt het kind een negatieve houding tegenover leren, en mede daardoor een negatief zelfbeeld. De confrontatie met nieuwe verschijnselen zoals het geschreven woord roept gevoelens van angst en onzekerheid op die interfereren met een optimale exploratie. Het kind kan zo in een negatieve spiraalbeweging belanden van steeds grotere afkeer van leren lezen. In hun klinische praktijk met zg. 'dyslectische' kinderen bleek een therapie gericht op herstel van het gevoel van vertrouwen in de leerkracht en opvoeders succesvol te kunnen zijn. Heard & Barrett maakten daarbij vooral van gehechtheidstheoretische inzichten gebruik.

2 De leesontwikkeling van kleuters

De invloed van gehechtheidsrelaties op leren lezen is wellicht nog het meest zuiver te bepalen in de periode dat de kinderen nog nauwelijks formeel leesonderwijs ontvangen, maar toch voortdurend in aanraking komen met woorden, letters en teksten. Juist in de kleuterleeftijd zijn er voor kinderen talloze mogelijkheden om kennis over schriftelijke taal op te doen. Gedrukte taal is een saillant aspect op straat, op de televisie en op verpakkingen van melk, frisdrank en snoep. Daarnaast doen kinderen directe ervaringen met geschreven taal op. Televisie-programma's zoals Sesamstraat geven informatie over het letterbeeld en over de klank van letters in woorden. Thuis worden kinderen door de volwassenen of oudere broertjes en zusjes voorgelezen. Bovendien beschikken kinderen over speelgoed waardoor ze ervaringen met geschreven taal opdoen: letters op een magnetisch bord, schoolborden en boeken met woordjes en plaatjes.

Uit onderzoek naar de natuurlijke leesontwikkeling en naar vroege lezers (kinderen die zonder systematisch onderwijs leren lezen) blijkt dat voorlijke kinderen er al vroeg op gericht zijn om uit te vinden wat woorden en letters betekenen. Durkin (1966) vergeleek vroege lezers ($n = 30$) die ze door middel van een grootschalig opgezet screeningsonderzoek had opgespoord, met een vergelijkbare groep niet-lezers. Hoewel uit interviews bleek dat ouders van vroege lezers meer 'tijd'

hadden en vaker hulp boden aan de kinderen bij leesactiviteiten, leek dit aspect niet doorslaggevend. Belangrijker was het verschil in exploratiedrang. Vroege lezers zijn uit zich zelf begonnen met het benoemen van woorden en het schrijven van woorden en letters. Durkin spreekt daarom ook van 'paper and pencil kids'. Bovendien bleek het gedrag van vroege lezers een belangrijke determinant voor de mate waarin ouders daadwerkelijk hulp bieden, 'since for the most part the parental help, especially in answering various kinds of questions, was actively solicited by the children' (Torrey, 1979, p. 122).

Onderzoek van Mason (1980) onder vierjarigen in verschillende fases van de leesontwikkeling wijst in dezelfde richting. In een longitudinaal beschrijvend onderzoek vond ze significante correlaties tussen exploratiegedrag zoals het schrijven en benoemen van letters en woorden en de kennis die de kinderen van geschreven taal hebben. Er waren significante correlaties tussen de vaardigheid om woorden te lezen enerzijds en letters benoemen tijdens het spelen ($r = .37$), letters herkennen ($r = .31$), schrijven van letters ($r = .34$), letters schrijven in tekeningen ($r = .32$), vragen naar de betekenis van een geschreven woord ($r = .31$) en de pogingen om woorden spelend te lezen ($r = .46$) anderzijds.

Hoewel experimenteel onderzoek ontbreekt, wordt verondersteld dat activiteiten zoals naschrijven van letters en woorden een ontwikkeling van globaal lezen (labels en namen herkennen) naar lezen door gebruik te maken van klank-teken relaties stimuleren. 'From scripting, children construct concepts about letter features, what "same" means with respect to letters and words, how to orient letters, words and books. They also consider the relationships between print and objects and between print and speech, and how words can be broken into sounds represented by letters' (Mason, 1980, p. 222).

In het hier gerapporteerde onderzoek is nagegaan in hoeverre exploratie van geschreven taal gerelateerd is aan de kwaliteit van gehechtheidsrelaties die in de eerste levensjaren zijn opgebouwd. Met Durkin (1974) gaan we daarbij ervan uit dat deze exploratie ook op de lange termijn positieve effecten heeft op de leesontwikkeling.

Zoals hiervoor al aangeduid, wordt de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie vooral manifest in situaties van angst en spanning. Binnen de gehechtheidstheorie is het dan ook gebruikelijk gehechtheidsrelaties te 'meten' met behulp van de 'Strange Situation' procedure. Deze procedure houdt in dat het kind in de spelkamer wordt blootgesteld aan enkele scheidingen van zijn opvoeder, en aan confrontatie met een onbekende persoon die tracht het kind enigszins gerust te stellen en ermee te spelen. Iedere episode duurt ongeveer 3 minuten, de procedure omvat 8 episodes. Vooral op basis van het gedrag tijdens de twee herenigingsepisodes – terugkeer van de opvoeder in de spelkamer – kunnen verschillende typen of kwaliteiten van gehechtheidsrelaties worden onderscheiden. Deze typen of kwaliteiten worden met de letters A, B, C aangeduid, en binnen deze hoofdcategorieën worden in totaal nog eens 8 subcategorieën onderscheiden te weten A1, A2, B1, B2, B3, B4, C1 en C2. In de B-groep worden opvoeder-kind paren ondergebracht die tijdens de herenigingsepisodes heel weinig vermijdend of afwerend gedrag laten zien. De kinderen zijn weliswaar uit hun gewone doen maar na terugkeer van de opvoeder – die heel positief begroet wordt – gaan ze al snel weer spelen. Deze groep vormt de normatieve, veilig gehechte groep waarin doorgaans ongeveer 70% van de opvoeder-kind paren kunnen worden ondergebracht. De A- en C-groep wordt angstig gehecht genoemd omdat bij terugkeer de opvoeder niet positief wordt begroet maar ambivalent afwerend (C) of vermijdend (A) wordt behandeld. De C-groep is doorgaans geheel van slag door de scheiding en de opvoeder is bij terugkeer nauwelijks in staat de nood te lenigen. De A-groep lijkt onaangedaan gefixeerd op de materiele omgeving in plaats van op de opvoeder, maar een goed waarnemer ziet subtiele vormen van vermijding, en fysiologisch onderzoek heeft uitgewezen dat deze kinderen grotere stress voelen dan de B-groep (Ainsworth et al., 1978). Overigens moet hier nadrukkelijk gesteld worden dat gehechtheid geen kindkenmerk is, maar een typering van een relatie. Het kind kan verschillende gehechtheidsrelaties hebben opgebouwd met verschillende opvoeders (vader, moeder, crèche-leidster) (Main & Weston, 1981; Grossmann, Grossmann, Huber & Wartner,

1981). Men spreekt dan ook wel van een netwerk van gehechtheidsrelaties (Van IJzendoorn et al., 1985).

Onze hypothese nu luidt dat kinderen met een veilige gehechtheidsrelatie met hun voornaamste opvoeder – in onze steekproef de moeder – meer exploratiegedrag vertonen op het terrein van schriftelijke taal dan kinderen met een vermijdende (A) of ambivalent afwerende (C) gehechtheidsrelatie. Voor de subcategorie B4 is de voorspelling onduidelijk. Hoewel de indeling bij de B-categorie suggereert dat deze kinderen veilig gehecht zijn, vertonen ze in en buiten de Strange Situation erg veel overeenkomst met de C-groep voor wat betreft huilen en gebrek aan exploratief gedrag. Elders hebben we deze groep dan ook angstig afhankelijk gehecht genoemd (Van IJzendoorn, Goossens, Kroonenberg & Tavecchio, 1985). Dit longitudinale onderzoek kan misschien enig licht werpen op de plaats van deze marginale groep in de classificatie.

3 Methoden

3.1 Proefopzet

Op de leeftijd van gemiddeld 24 maanden (range = 23-25 mnd.) is bij 77 kinderen en hun moeders de Strange Situation afgenomen. In het kader van een vervolgonderzoek is drie jaren later door de moeder een aan tests gevalideerde vragenlijst ingevuld over leesgedrag van het kind. Met het oog op interveniërende variabelen is tevens informatie verzameld over ervaringsmogelijkheden op leesgebied thuis en op school en is een intelligentietest afgenomen. Bovendien zijn gegevens over SES verzameld.

3.2. Proefpersonen

Van de groep die drie jaar eerder in een onderzoek naar attachment participeerde was 84% bereid deel te nemen aan het vervolgonderzoek. Er zijn geen aanwijzingen dat ouders die niet meer meededen een specifieke selectie vormen. Met behulp van T-tests en chikwadraatanalyses zijn beide groepen op de gegevens over gehechtheid uit de eerste onderzoeksrunde vergeleken. Geen van de verschillen bleek significant te zijn. Wel geldt dat de totale onderzoeksgroep gemiddeld afkomstig is uit wat hogere milieus ($M = 4.5$) op een schaal lopend van (1) ongeschoolde

beroepen tot (6) hogere en academische beroepen (zie Van Westerlaak, Kropman & Collaris, 1975). De leeftijd van de kinderen in de tweede onderzoeksrunde was gemiddeld 64 maanden (range = 56-72 mnd).

3.3 Materialen en procedure

Strange Situation. De video opnames van de Strange Situation werden gescoord op vier interactieve schalen gedurende de beide herenigingsperiodes, 5 en 8. De vier schalen zijn: nabijheid zoeken, contact handhaven, afwerend gedrag, en vermijden. Twee observatoren scoorden onafhankelijk van elkaar 22 aspecten gekozen moeder-kind paren; de intercodeurbetrouwbaarheid, berekend met Pearson's r , was goed; voor nabijheid zoeken in de twee episodes respectievelijk .77 en .91; voor het handhaven van contact .95 en .97; voor afwerend gedrag .88 en .92; voor vermijden .86 en .91. Op basis van deze interactieve schalen en episodes zijn de kinderen in de A-, B- of C-groep geclassificeerd. De intercodeurovereenkomst voor de classificatie was 95,5%; voor de subcategorien 91,5%. De scores op deze schalen alsmede de classificatie ontleen we aan Goossens (in prep.) De intercodeurbetrouwbaarheid voor de schalen in de overige episodes, alsmede voor 'zoeken' en 'huilen' liep uiteen van .73 tot .97. Overeenstemming voor exploratie was 78%. Deze schalen en gedragingen zijn door de tweede auteur aan het bestand toegevoegd.

Vragenlijst voor ouders. In de vragenlijst die deels ontleend is aan Mason (1980), zijn vragen opgenomen over exploratief gedrag en kennis op het terrein van lezen; de vragen hebben betrekking op: het aantal woorden dat de kinderen kunnen herkennen, letterkennis en het gebruik ervan bij het spelen of in tekeningen, en strategieën om de betekenis van geschreven woorden te achterhalen (vragen wat er staat, verklanken van letters). Ook zijn in de enquête vragen opgenomen over activiteiten thuis die van invloed kunnen zijn op de leesontwikkeling. De enquête en de frequenties van de scores zijn integraal weergegeven in de Appendix.

Omdat de enquête ook is ingevuld voor een andere groep kleuters ($M = 6$ jaar) die tevens een aantal leestests had gemaakt, is validatie van de vragenlijst-gegevens mogelijk.

Het betrof: een lettertest (lettertekens verklanken), de woordjes- en plaatjestest (uit vier gedrukte woorden het door de proefleider genoemde woord kiezen) en woordjes leggen (met losse letters, eenvoudige woordjes zoals 'toos' maken). Voor nadere informatie over de eigenschappen van de tests zie Bus (in prep.). Als het in de vragenlijst gemeten gedrag relevant is voor lezen moeten de correlaties met tests die ongeveer hetzelfde meten als de vragen redelijk zijn. Zo moet er een positieve correlatie zijn tussen de vraag 'benoemt het kind letters tijdens het spelen' en letterkennis gemeten door letters op een kaart te laten verklanken. De Pearson correlatiecoëfficiënt gecorrigeerd voor de kenmerken van het voorbereidend leesonderwijs is aanzienlijk, namelijk .61 ($df = 19$). Ook zou een redelijke correlatie moeten bestaan tussen het aantal oefenwoorden die de kinderen volgens de ouders kennen en het aantal nieuwe woorden dat het kind in een testsituatie blijkt te kunnen lezen. Ook deze overeenkomst bleek aanzienlijk: .79. Bij nadere inspectie blijkt dat kennis (volgens de ouders) van woorden als 'in' 'uit' 'stap', van woorden uit beginnende leesboekjes en van zelfstandige naamwoorden significant correleert met vergelijkbare woorden in de testsituatie, respectievelijk .47, .40 en .62. Het aantal letters dat de kinderen volgens de ouders kunnen schrijven moet positief correleren met letterkennis, maar ook met de vaardigheid om nieuwe woordjes met behulp van letters te leggen. De correlaties zijn respectievelijk .59 en .66. Als kinderen volgens ouders letters in klanken omzetten zou dit moeten correleren met het lezen van nieuwe woorden. Deze correlatie is .64. Voorzover de vragen aan de ouders hetzelfde meten als de tests zijn er dus redelijke correlaties. Dit impliceert dat de antwoorden van de ouders op de vragen uit de enquête voldoende valide zijn.

Vragenlijst voor leerkrachten. Ten einde de invloed van de schoolse ervaringen in het kader van voorbereidend lezen te controleren is de kleuterleidsters gevraagd om aan te geven welke activiteiten in het kader van voorbereidend leesonderwijs gebeuren en hoeveel tijd de leerling daaraan ongeveer per week besteedt. Van de leerkrachten heeft 77% de vragenlijst ingevuld geretourneerd.

Intelligentie test. Om een indicatie te krijgen voor de intelligentie zijn een vijftal subtests van de LDT afgenomen, te weten blokpatronen, woordenspan, zinnen nazeggen, plaatjes aanwijzen en begrip en inzicht. Deze test is genormeerd voor Nederlandse kinderen (Schroots, 1979).

4 Resultaten

Uit de vragenlijsten over het leesgedrag blijkt dat de meeste kinderen interesse hebben in lezen. Veel kinderen kunnen 5 of meer woorden herkennen (46%). Uit Tabel 1 blijkt dat 69% namen of woorden zoals papa, mama, opa, oma, pop kent. Een grote groep (34%) kan labels op warenhuizen, snoep en frisdrank herkennen. De meeste kinderen kennen tien letters of meer (81%). Veel kinderen gebruiken deze kennis; ze schrijven letters in tekeningen (75%) en benoemen letters tijdens het spelen (86%). De meeste kinderen proberen te achterhalen wat geschreven woorden betekenen; ze vragen aan volwassene om de betekenis (98%) of proberen door middel van spellend lezen te achterhalen wat een woord betekent (58%).

Ten einde te bepalen of het leesgedrag van veilig en onveilig gehechte kinderen verschilt is de Kruskal-Wallis test toegepast. Omdat de volgorde van de responsen relevant is (zelden, soms en vaak) en de omvang van de steekproef klein is, verdient deze test de voorkeur boven Karl Pearsons chikwadrat test (McSweeney & Marascuilo, 1977, p. 316). Voor zover de nulhypothese dat de klassen niet verschillen kon worden verworpen, is getoetst welke contrasten het verschil bepalen. Bij alle toetsen is een correctie voor 'ties' toegepast. Om reden van de groepsgrootte zijn de oorspronkelijke 8 klassen ingedikt tot 4 klassen, te weten A/C, B1, B2/3 en B4. De normgroep wordt gevormd door de B2/3, de veilig gehechte kinderen. De meest negatieve afwijking, de onveilig gehechte groep, is de A/C-categorie.

De variabelen die leesgedrag meten, zijn onderling slechts matig gecorreleerd. De Pearson-correlatiecoëfficiënt ligt tussen -.10 ('alfabet opzeggen') en 'letters in tekeningen schrijven' en .71 ('letters schrijven') en 'letters herkennen', de gemiddelde correlatie is .29.

Tabel 1 *Woordtypen die kinderen volgens de ouders herkennen (n = 58).*

Woordtypen	n	%
<i>Namen</i>	40	69
Namen van klasgenoten of familie	38	65
mama, papa, opa, oma, pop	24	41
<i>Labels</i>	20	34
TV-woorden (Tom & Jerry, Sesamstraat, TROS, JOURNAAL)	8	13
Winklnamen (AH, EDAH, HEMA, C & A)	7	12
IN, UIT, STOP, NAT, TE KOOP, PAUZE	6	10
Drank of voedsel (COLA, MARS, MELK, SPA)	5	8
PTT, POLITIE	4	6
Namen van kranten of tijdschriften (TROUW, BOBO, LIBELLE)	3	4
Speelgoed (LEGO, PLAYMOBILE)	2	3
<i>Zelfstandige naamwoorden</i>	17	29
woorden uit leesboekjes (boom, roos, vis)	13	22
andere woorden (stoel, tafel)	11	18
<i>Andere Woorden</i>	6	10
werkwoorden	3	4
ook, maar, toen, en, van	3	4
dag	1	1

De variabelen die exploratie van letters en woorden meten differentiëren significant tussen de vier gehechtheidsklassen (zie Tabel 2). Een eerste inspectie van de gemiddelde rangorden leert dat de tendensen in de verwachte richting zijn: de A/C-groep scoort over het geheel het laagst en de B1- en B2/3-groep het hoogst. De B4-groep wijkt doorgaans in negatieve zin af van de overige B-groepen, maar doet het beter dan de A/C-groep. Toetsing van contrasten bevestigt deze indruk. Letters benoemen tijdens spelen gebeurt significant minder vaak in de A/C- en B4-groepen dan in de B1- en B2/3-groepen: ψ (geschatte waarde = -23.3) ligt tussen -46.1 en -.4. Voor 'vraagt om woorden op te lezen' geldt hetzelfde; de A/C- en B4-groepen doen het minder goed dan de overige kleuters: ψ (geschatte waarde = -24.7) ligt tussen -47.0 en -2.4. Paarsgewijze vergelijking van A/C met B1 en B2/3 levert eveneens significante contrasten op; alleen het contrast tussen A/C en B4 is niet significant. Bij 'schrijft letter in tekeningen' is het contrast tussen B2/3 enerzijds en A/C anderzijds significant: ψ (geschatte waarde = -29.1) ligt tussen -56.5 en -1.3. De B1-groep doet het hier verrassend slecht.

De variabelen die feitelijk kennis zoals het aantal gekende letters en het alfabet meten, differentiëren niet tussen de vier klassen (zie Tabel 2). Omdat bij de ontwikkeling van deze kennis naast exploratiegedrag een groot aantal andere cognitieve variabelen van belang zijn, verwachtten we een dergelijke relatie tussen gehechtheid enerzijds en kennis van letters en woorden anderzijds niet.

Het is denkbaar dat de ervaringen thuis met schriftelijke taal verschillen en dat daardoor het leesgedrag varieert. Uit het validatieonderzoek blijkt namelijk dat de mate waarin thuis activiteiten rond schriftelijke taal plaats hebben wel degelijk verschil uitmaakt. De correlaties gecorrigeerd voor de kenmerken van het oefenprogramma op school indiceren dat niet zozeer variabelen zoals voorlezen of kijken naar Sesamstraat van invloed zijn als wel instructie in lezen (zie Tabel 3). Daarom is ook nagegaan of de leeservaringen thuis verschillen. Volgens de Kruskal-Wallis test zijn de verschillen tussen de vier klassen voor geen van de variabelen significant; verschillen in leesgedrag kunnen dus niet worden teruggebracht tot ervaringsmogelijkheden binnen het gezin. Dit resultaat suggereert dat het effect van ervaringen thuis op exploratiegedrag van het kind

Tabel 2 Gemiddelde rangorden van leesgedrag per gehechtheidsklasse

	gehechtheidsklassen				gecorrigeerde
	A/C	B1	B2/B3	B4	X'
<i>Exploratief van:</i>					
Letters					
letters benoemen tijdens spelen	23.8 ^a	36.4 ^b	34.6 ^b	23.9 ^a	8.24*
letters in ¹ tekeningen	25.2 ^a	25.3 ^a	39.8 ^b	30.2	8.58*
Woorden					
vraagt woorden op te lezen	17.3 ^a	37.3 ^b	33.4 ^b	28.6 ^a	12.60**
<i>Kennis van:</i>					
Letters					
alfabet	38.3	30.2	26.3	29.2	3.95
aantal (schrijven)	28.3	31.0	32.9	29.0	.99
aantal (benoemen)	33.1	30.8	27.8	29.0	1.05
Woorden					
eigen naam	28.3	29.9	32.1	33.4	1.20
aantal gekende woorden	36.3	29.4	29.3	30.6	1.48
zet letters in klanken om	23.0	35.3	29.5	31.9	4.43

Noot: Een verschillende index (a, b) geeft een significant contrast aan; bij 'letters benoemen tijdens spelen' is het contrast tussen A/C en B4 enerzijds en B1 en B2/B3 anderzijds significant.

* $p < .05$. ** $p < .01$

Tabel 3 Partiele correlaties tussen enerzijds lezen van woorden, auditieve analyse en synthese en letterkennis en anderzijds de responsen op de enquête in het validatie-onderzoek ($n = 21$).

	Tests			
	Auditieve analyse	Auditieve synthese	Actieve letterkennis	Lezen van nieuwe woorden
<i>Leesinstructie thuis in:</i>				
letternamen	.44*	.23	.58**	.24
schrijven van letters	.44*	.32	.38*	.39*
lezen van woorden	.48*	.23	.43*	.25
schrijven van woorden	.57**	.36	.50**	.56**
letterklanken	.60**	.40*	.58**	.43*
lezen van verhalen	.41*	.20	.51**	-.01
spellend lezen	.62***	.64***	.71***	.75***
<i>Andere ervaringen thuis.</i>				
zelf boekjes 'lezen'	.23	.08	.28	.26
freq. van boekjes 'lezen'	.31	.38*	.35	.23
abonnement	.36*	.27	.34	.38*
plezier in voorlezen	.03	.17	.22	.19
freq. van voorlezen	-.04	.29	-.01	.19
bibliotheek bezoek	.34	.44*	.28	.26
freq. van bib. bezoek	.28	.43*	.25	.18
herhaald lezen van boeken	-.21	-.17	-.28	-.15
kijken naar Sesamstraat	.07	.11	.28	.12

* $p < 0.5$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

afhangt van de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie. Eerder merkten we in dit verband op dat opvoeder en kind emotioneel goed op elkaar ingespeeld moeten zijn, wil de overdracht van kennis en vaardigheden soepel verlopen.

Daar de vier gehechtheidsklassen ook niet verschillen in de tijd die op school wekelijks aan voorbereidend lezen wordt besteed, is niet aannemelijk dat de verschillen tussen de vier klassen daarmee verband houden.

Ten slotte is nog nagegaan of effecten spurius zijn doordat intelligentie of sekse interfereren. Alleen sekse is significant gecorreleerd met leesgedrag; meisjes scoren over de hele linie hoger dan jongens. Vergelijking van klassen voor beide seksen afzonderlijk levert evenwel geen ander patroon op.

5 Discussie

Het onderzoek bevestigt dat vijfjarigen al sterk gericht zijn op het ontcijferen van geschreven taal. De meeste kinderen verkeren evenwel in een prematuur stadium; ze kunnen weliswaar labels herkennen, maar zijn niet in staat om met behulp van klank-tekens associaties woorden te decoderen. Wel tonen veel kinderen gedrag waarvan aannemelijk is dat het uiteindelijk resulteert in het gebruik van klank-tekens relaties; ze schrijven en benoemen woorden en letters (Mason, 1980; Bus, in prep.).

Omdat kleuters nogal wat interesse bleken te tonen in geschreven taal dient deze exploratiedrang ook door de school al vroeg te worden ondersteund. Het hier gerapporteerde onderzoek laat geen uitspraken toe over de wijze waarop deze leesinteresse in de kleuterperiode kan worden gestimuleerd. Wel roepen de bevindingen een aantal vragen op met betrekking tot de gangbare benadering in de eerste fase van de basisschool. De vraag is bijvoorbeeld in hoeverre meer zou moeten worden ingespeeld op de al aanwezige interesse in letters en geschreven woorden. In de huidige onderwijspraktijk ligt het accent op training van auditieve en visuele vaardigheden. Deze programma's zijn weliswaar logisch opgebouwd, maar bevatten veel activiteiten die vermoedelijk voor kleuters niet herkenbaar zijn als aspecten van schriftelijk taalgebruik.

De resultaten ondersteunen de theorie dat

een veilige gehechtheid een basis vormt voor exploratiegedrag dat in lezen kan resulteren. Kinderen die als 2-jarigen onveilig gehecht zijn, vertonen als 5-jarigen in mindere mate gedrag dat bijdraagt aan de ontwikkeling van leesvaardigheden. Deze verschillen kunnen niet worden gereduceerd tot omgevingsvariabelen; de kinderen van de vier gehechtheidsklassen krijgen in dezelfde mate de kans om kennis over schriftelijke taal op te doen.

De contrasten tussen groepen duiden erop dat een veilige gehechtheid van het B1- en B2/3-type een stimulans vormt voor leren lezen. Kinderen die vertrouwen op de gehechtheidspersoon (B1 en B2/3) tonen meer exploratiegedrag dan onveilig gehechte kinderen (A/C). De resultaten bevestigen de grenspositie van de B4-groep. Hoewel deze kinderen over het algemeen hoger scoren op de leesvariabelen dan de A/C-groep blijven ze achter bij de veilig gehechte kinderen.

Een vraag is in hoeverre vroege emotionele ervaringen binnen het gezin in de latere cognitieve ontwikkeling doorwerken. Als kinderen al vroeg negatieve ervaringen hebben opgedaan bij de exploratie van geschreven materiaal kan deze ervaring een belemmering zijn voor verdere exploratie. Door deze ervaring zijn kinderen emotioneel slecht toegerust voor nieuwe ervaringen; mede doordat ze weinig kennis en ervaringen hebben opgedaan, roepen nieuwe situaties angst op.

Anderzijds kan uit de resultaten van ons onderzoek niet worden afgeleid dat een kind – eenmaal angstig gehecht – een slechte prognose blijft houden. Zoals eerder is aangeduid vormt gehechtheid geen kenmerk van het kind. De kwaliteit van de gehechtheidsrelatie heeft betrekking op een specifieke band tussen kind en een bepaalde opvoeder. Het kind kan met diverse opvoeders verschillende typen gehechtheidsrelaties hebben opgebouwd. De meeste kinderen hebben te maken met meerdere opvoeders (moeder, vader, oppas, grootouders, etc.) en er is dan ook vaak sprake van een gehechtheidsnetwerk. Juist de idee van het gehechtheidsnetwerk laat ruimte voor pedagogische beïnvloeding (Van IJzen-doorn et al., 1985). Zo is het denkbaar dat leerkrachten deel gaan uitmaken van het gehechtheidsnetwerk rond het kind, en met een kwalitatief goede gehechtheidsrelatie enige compenserende invloed uitoefenen op de exploratiedrang van het kind. De eerder

besproken Heard & Barrett (1983) wijzen er in dit verband op dat bij ernstige vormen van leesproblemen de therapie ook op het ontstaan of herstel van een veilige band tussen kind en een van zijn opvoeders gericht moet zijn. Alleen vanuit een veilige haven laat zich de wereld ongedwongen exploreren, ook na de vroegkinderlijke leeftijdsfase.

Het, gehechtheidsnetwerk als basis voor leerprocessen is een onderschat fenomeen. We hebben in deze studie aanwijzingen gevonden dat de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie implicaties heeft voor de exploratiedrang bij kleuters. Vanuit klinisch oogpunt wijst deze bevinding erop dat bij leerproblemen zowel de affectieve relatie tussen ouders en kinderen alsook die met de leerkracht aandacht verdient. In geval het kind in het gezin onvoldoende steun krijgt om angst en onzekerheid bij exploreren te reduceren, zou de leerkracht dit gemis kunnen compenseren. In de diagnostiek zou met deze mogelijkheid rekening gehouden moeten worden.

Literatuur

Ainsworth, M. D. S., M. C. Blehar, E. Waters & S. Wall, *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1978.

Arend, R., F. L. Gove, & L. A. Sroufe, Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 1979, 50, 950-959.

Block, J. H. & J. Block, The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In: W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations*. Minnesota Symposia on Child Psychology. Vol. 13. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1980.

Bretherton, I., E. Bates, L. Benigni, L. Camaioni & V. Volterra, Relationships between cognition, communication, and quality of attachment. In: E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols. Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press, 1979, pp. 223-269.

Bus, A. G., *Phonetic processing in preschoolers attempts to make words from letters: A developmental and instructional analysis*, in: D. Feitelson (chair), Literacy attainment in preschoolers and young schoolers in different linguistic and social environments. Symposium te houden op het congres van de IAAP, Jerusalem, 1986.

Durkin, D., *Children who read early*. New York: Teacher's College Press, Columbia University, 1966.

Durkin, D., A six year study of children who learned to read in school at the age of four. *Reading Research Quarterly*, 1974, 10, 9-61.

Goossens, F. A., *The quality of the attachment relationship of two-year-old children of working and nonworking mothers and some associated factors*. Leiden: Department of Education (in prep.).

Grossmann, K. E., K. Grossmann, F. Huber & W. Wartner, German children's behavior towards their mothers at 12 months and their fathers at 18 months in Ainsworth's Strange Situation. *International Journal of Behavioral Development*, 1981, 4, 157-181.

Hazen, N. & M. Durrett, Relationship of security of attachment to exploration and cognitive mapping in 2-years-olds. *Developmental Psychology*, 1982, 18, 751-759.

Heard, D. H. & M. Barrett, Attachment and the family relationships of children with specific reading disability. In: C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior*. New York: Basic Books, 1982, pp. 151-170.

IJzendoorn, M. H. van, F. A. Goossen, P. M. Kroonenburg & L. W. C. Tavecchio, Dependent attachment. B4 children in the Strange Situation. *Psychological Reports*, 1985, 57, 439-451.

IJzendoorn, M. H. van, L. W. C. Tavecchio, F. A. Goossens & M. M. Vergeer, *Opvoeden in geborgenheid. Een kritisch analyse van Bowlby's attachmenttheorie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1985².

IJzendoorn, M. H. van & S. van Vliet-Visser, Gehechtheid, ego-veerkracht en ego-controle. Een longitudinale studie. *Kind & Adolescent*, 1986, 7, 77-89.

Lieshout, C. F. M. van, M. Riksen-Walraven, W. M. Ten Brink, F. A. Siebenheller, J. Th. H. Mey, et al., *Zelfstandigheidsontwikkeling in het basisonderwijs*. Nijmegen (intern rapport 83 ON 04, SVO-project BS560), 1983.

Main, M. & O. R. Weston, The quality of the toddler's relationship to mother and to father: related to conflict behavior and readiness to establish new relationships. *Child Development*, 1981, 52, 932-940.

Mason, J. M., When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 1980, 15, 203-227.

Matas, L., R. A. Arend & L. A. Sroufe, Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 1978, 49, 547-556.

McSweeney, M. & L. A. Marascuilo, *Nonparametric and distributions-free methods for the social sciences*. Belmont: Wadsworth, 1977.

Nie, N. H., *SPSS, User's Guide*. New York: McGraw-Hill, 1983.

Riksen-Walraven, J. M. A., Mogelijke oorzaken en gevolgen van een (on)veilige eerste gehechtheidsrelatie – een overzicht aan de hand van een model. *Kind & Adolescent*, 1983, 4, 23-44.

Schroots, J. J. F., *Leidse diagnostische test. Deel 5. Cognitieve ontwikkeling, leervermogen en schoolprestaties*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1979.

Sroufe, L. A., Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In: M. Perlmuter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 16. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1983.

Sroufe, L.A., N. E. Fox & V. R. Pancake, Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 1983, 54, 1615-1625.

Torrey, J. W., Reading that comes naturally: The early reader. In: T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading Research, advances in theory and practice*. Vol. 1, 1979, p. 117-144.

Waters, E., J. Wippman & L. A. Sroufe, Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 1970, 50, 821-829.

Westerlaak, J.M. van, J. A. Kropman & J. W. M. Collaris, *Beroepenklapper*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1975.

Curricula vitae

A. G. Bus, zie: *Pedagogische Studien*, 1986, 63, p. 168.

M. H. van IJzendoorn, zie *Pedagogische Studien*, 1986, 63, p. 13.

Manuscript aanvaard 28-1-'86

Summary

Bus, A. G., M. H. van IJzendoorn, 'The relationship between quality of attachment in infancy and preschooler's reading interests and skills.' *Pedagogische Studien*, 1986, 63, 275-285.

This study focuses upon the relationship between quality of attachment in infancy and preschooler's reading interests and skills. At 24 months 77 children and their mothers were tested using the Strange Situation procedure. In a follow-up study three years later, each of the mothers was asked to fill out a questionnaire about reading interests and skills of their child. The questionnaire was validated through current tests. The results show that securely attached children later show more interest in written material than insecurely attached children.

Appendix

Enquêtevragen en antwoordfrequenties		Frequentie
vragen	Antwoorden	
1. Benoemt het kind letters tijdens het spelen?	zelden	8
	soms	32
	heel vaak	20
2. Hoeveel letters kan het schrijven?	< 5	11
	± 10	43
	> 20	6
3. Kan het kind het alfabet opzeggen?	nee	13
	gedeeltelijk	26
	ja	21
4. Is er iemand die het leert lezen?	niemand	37
	broertjes/zusjes	11
	ouders	11
	ouders + br/zu	2
5. Welke soort oefeningen worden gedaan?	letternamen	12
	schrijven van letters	22
	lezen van woorden	8
	schrijven van woorden	19
	letterklanken	11
	lezen van verhalen	5
	spellend lezen van woorden	9

6. Vindt uw kind het leuk om in boekjes of tijdschriften te kijken?	niet leuk tamelijk leuk heel leuk	1 11 49
7. Hoe vaak kijkt uw kind zelf in boekjes of tijdschriften?	nooit 1 keer per week of minder vaak enkele keren per week dagelijks	0 1 18 41
8. Kan uw kind de eigen naam schrijven?	nee gedeeltelijk ja	3 11 47
9. Is uw kind geabonneerd op een kindertijdschrift?	nee ja	49 12
10. Welke woordjes kan uw kind lezen, noem er zoveel mogelijk op. Kan het bv. woorden zoals Hema, coca-cola en stop herkennen?		
11. Vraagt het kind wel eens om op te lezen wat ergens staat?	zelden soms heel vaak	1 29 30
12. Vraagt uw kind wel eens om voorgelezen te worden?	zelden paar keer per week elke dag	2 19 40
13. Probeert uw kind wel eens te lezen door letters in klanken om te zetten?	zelden soms heel vaak	25 26 9
14. Schrijft uw kind letters in tekeningen?	zelden soms heel vaak	15 18 27
15. Hoeveel letters kan uw kind herkennen?	< 5 ± 10 > 20	10 41 8
16. Hoe vaak wordt uw kind voorgelezen?	zelden paar keer per week elke dag	3 26 32
17. Gaat uw kind wel eens naar de bibliotheek?	nee ja	19 42
18. Hoe vaak?	nooit onregelmatig paar keer per week wekelijks	19 18 21 3
19. Gebeurt het wel eens dat uw kind vraagt een favoriet boek meerdere keren voor te lezen?	zelden soms heel vaak	4 23 34
20. Kijkt uw kind naar Sesamstraat?	zelden enkele keren per week elke dag	3 26 32